PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr. 13 5 WRZEŚNIA 1926 ROK V

POZNANIE WYCHOWANKA.

Istnieje dotychczas pewna dezorjentacja co do postulatu znajomości duszy wychowanka. Zbyt często uważa się za wystarczającą dla wychowawców znajomość psychologji, ujmującej tylko ogólne rysy, właściwe dzieciom czy młodzieży w pewnym okresie rozwoju.

Poza tem praktyka i życie szkolne stwarzają pewną (niewielką) ilość szablonów, któremi posługujemy się w kierowaniu młodzieżą. „Tępy, ale uczciwy", „zdolny, ale leniuch", „łobuz", „niedołęga", „przeciętny" oto terminy mające kurs.

Istotna znajomość indywidualności jest dzisiaj równie chwiejna i niedoskonała, jak w okresie poprzedzającym wielki rozwój nauk pedagogicznych i psychologicznych, którego jesteśmy świadkami.

Czemu to się dzieje i gdzie szukać środków zaradczych?

Przyczyna najgłębsza leży przedewszystkiem w strukturze szkoły dzisiejszej, która jest zbyt nauczającą, aby mogła znaleźć czas, miejsce i metody na wychowanie.

Szkoła jest miejscem wykładania i egzaminowania, mimo nieśmiałych prób w kierunkn reformy. Nauczyciel nie ma czasu i możności przeprowadzania gruntownej obserwacji. Jednak nawet i w tych ciasnych ramach można stworzyć — choćby niedoskonały — warsztat wychowawczy, można poznać indywidualności swych uczniów i odpowiednio je urabiać.

Chodzi o metody.

Otóż stwierdzić tutaj należy, że w sprawie metod poszliśmy fałszywą drogą: *opanowała nas sugestja psychologji doświadczalnej* przez jej przyrządy, testy, diagramy, krzywe i procenty.

Jeżeli już poznanie umysłowości wychowanka drogą doświadczeń jest wątpliwe, gdyż brak w nich decydującego momentu - zainteresowania, to w dziedzinie uczuciowo - dążeniowej, mającej wybitnie charakter spontaniczny, samorodny, niemożliwem jest wywoływanie objawów zapomocą tych czy innych bodźców.

Nietylko *Łazurski,* stanowczy zwolennik obserwacji, lecz nawet *Binet,* jeden z twórców metody testów inteligencji, nie wierzy w możności poznania charakteru zapomocą doświadczeń.

Pozostaje zatem obserwacja i zeznania wychowanków, bądź na podstawie świadomej introspekcji, bądź nieświadomie.

Zeznania (ankiety) oparte na podstawie introspekcji, mogą mieć wartość jedynie pod pewnemi warunkami. Temi są: zdolność samoanalizy, która zjawia się dopiero w wieku młodzieńczym, oraz zaufanie do wychowawcy. (Odpowiedzi bezimienne mają wartość jedynie dla poznania psychiki zbiorowiska np. klasy. Ale nawet i w tych odpowiedziach młodzież bywa nieszczera).

Pozostaje zatem obserwacja, jako metoda najważniejsza, jeśli nie jedyna. Kryje ona jednak w sobie poważne niebezpieczeństwo: rozgrzeszania wychowawcy z bierności, usprawiedliwionej brakiem metod i trudnością kontroli tego działu pracy nauczycielskiej. Co do ostatniego szkopułu, to jedynem wyjściem jest prowadzenie dzienników obserwacyjnych, (możliwie najdalszych od szablonu) dostępnych dla kierowników.

Zagadnienie jednak *metod obserwacji* jest dotychczas nieprzeorane należycie i domaga się usilnej pracy zbiorowej nauczycielstwa. Kilka myśli, które pragnę tutaj zaznaczyć, są — rzecz prosta — jedynie szkicem orjentacyjnym, który jednak — mam nadzieję — może skierować wysiłki wychowawców na właściwą drogę.

Zagadnienie to rozbić możemy na trzy następujące działy: co obserwować, gdzie obserwować i — jak obserwować?

Obserwując wychowanka, musimy zdać sobie sprawę, na jakie objawy zewnętrzne (stanów wewnętrznych) chcemy zwrócić uwagę i w jaki sposób te objawy zewnętrzne mogą nas pouczyć o stanach

psychicznych. Objawy te to: typ fizyczny i wygląd zdrowotny, mimika twarzy, gestykulacja, ruchy celowe, mowa, (objawy bezpośrednie) oraz wytwory pracy ucznia: pismo, rysunek, przedmioty wytworzone, urządzenie swego pokoju, półki, książki itd. (objawy pośrednie).

Są to objawy elementarne, poza niemi wymienić należy objawy złożone jak: wypowiadanie sądów i wykonywanie czynów.

Typ fizyczny i wygląd zdrowotny są bardzo miarodajne dla określenia temperamentu, będącego wszak fundamentem charakteru. A więc obecność lub brak rumieńca, cienie pod oczami, obrzmienie szyi i wypukłość oczu (choroba Basedowa), budowa grubo- lub drobnokoścista, stan mięśniowy i ogólna postawa ciała.

Pewną wskazówką może być również zbliżenie typu fizycznego do cech rasowych, a więc: typ anglo-saski: długogłowy, jasny, grubokościsty; typ słowiański: drobnokościsty, jasny; typ romański: ciemny, o cerze oliwkowej, oczach ciemnych; typ mongolski, semicki itd.

Jeżeli chodzi o *wyraz i mimikę twarzy*, to należałoby może wziąć w obronę myśl zasadniczą (nie jej ekstrawagancję) dawnej fizjonomistyki. Że wyraz twarzy jest produktem najczęściej objawiających się uczuć -- nie przeczy to w niczem dzisiejszej wiedzy. Przeciwnie, wiemy, że mimika uczuć posiada swoją prawidłowość, opartą na użytkowaniu tych grup mięśniowych, które w życiu instynktowem działają celowo pod względem biologicznym. Mimika (jak i gest) jest objawem szczątkowym ruchów ongiś niezbędnych.

Również pewna predyspozycja dziedziczna może objawiać się zarówno w wyrazie twarzy, jak nawet w samej budowie i stosunku poszczególnych jej części. Tak pojęta fizjonomistyka doczeka się prawdopodobnie dokładniejszych studjów, opartych nie na cechach opisowych lecz liczbowych.

Tymczasem pewną pomocą dla wychowawcy mogą być podręczniki sztuki aktorskiej, analizujące wyrazy mimiczne (np. „człowiek wyrazisty").

Również obserwowanie rysów twarzy osób już nam znanych może posłużyć do stworzenia sobie pewnych wytycznych w tej, niedoskonałej jeszcze sztuce. Takie objawy jak otwarte usta, brwi uniesione ukośnie, grube powieki, przysłaniające tęczówkę itd.

rzadko zawodzą i jeśli nie świadomie, to podświadomie są przez nas przyjmowane jako „wrażenie“ o danej osobie.

Gestykulacja może pouczyć nas o badanej jednostce swoją: obfitością, koordynacją, wyrazistością, stanowczością, estetyką i rozmaitością (lub brakiem tych cech).

W ruchach celowych obserwować możemy: stopień ich celowości, oszczędność, długotrwałość, siłę, koordynację, szybkość, subtelność i wszechstronność.

Dwa powyższe objawy ruchowe dadzą nam materjał nietylko do określania temperamentów (na których pojęcie składa się siła, szybkość i trwałość reakcji) ale również siły woli, rozwagi i natężenia uczuć.

Mowa, obserwowane ze względu na swoją formę, może być: płynna lub mozolna, szybka lub powolna, silna lub słaba, (cicha) obfita lub uboga, stanowcza lub chwiejna, wreszcie estetyczna lub nie. Jako najczęstszy sposób wyrażania się, mowa nasuwa cały szereg ciekawych wniosków o badanym osobniku.

Pismo mogłoby zapewne doczekać się również dokładniejszych badań przy rehabilitacji grafologji, która znajduje przecież zastosowanie w sądownictwie. Tymczasem zaś wychowawca zauważyć może siłę, równomierność, celowość i koordynację ruchów, użytych przy tej czynności.

Rysunek nasuwa podobne obserwacje, charakteryzuje go ponadto stopień zbliżenia do rzeczywistości lub przeciwnie: stopień subjektywyzmu i przewagi uczuciowej. Rysunek kompozycyjny na dowolny temat może odsłonić jeszcze dalsze perspektywy (wyobraźnia twórcza, samodzielność). *W wytworach pracy ręcznej* poza wymienionemi cechami, obserwować możemy jeszcze dokładność i pomysłowość, podleganie wpływom (wzór, przykład kolegi) itd.

Jeżeli chodzi o *sądy i czyny*, to te nie przedstawiają znaczniejszej trudności w obserwowaniu: mówią one same za siebie. Jednak warunkiem ich wartości dla poznania wychowanka jest ich niepodejrzana szczerość, należy więc tworzyć odpowiednie dla nich warunki. Wynikiem tej obserwacji winno być określenie typu nietylko według archaicznej formułki czterech temperamentów ale według możliwie wyczerpującej ilości cech zasadniczych. Przytem podkreślić należy z całym naciskiem, że ponieważ każda osobo-

wość zawiera dążenia różne, a nawet wprost przeciwne, notować będziemy jako cechy istotne te, które bezwzględnie przeważają.

Oto kilka, najbardziej podstawowych cech: pogodny — poważny, smutny, ponury, żywy, powolny, silny — słaby, wytrwały — niewytrwały, zewnętrzny — wewnętrzny, (kontemplacyjny) praktyczny — teoretyczny, obserwacyjny — fantastyczny, obserwacyjny — refleksyjny, bierny — czynny, odtwórczy — samodzielny, samorzutny, twórczy; zamknięty — wylany, szczery — fałszywy, ironiczny; egotyczny — sympatyzujący, serdeczny; ambitny — uniżający się, pochlebiający; krytyczny — sugestywny, stały (uparty) — zmienny, chwiejny; moralny — popędowy; uczuciowy — logiczny — woluntarystyczny.

Nie zdołamy jednak ani w przybliżeniu urobić sobie poglądu na typ psychiczny wychowanka, jeżeli *warunki otoczenia* nie będą sprzyjać naszej obserwacji. Zabójcza dla obserwacji jest: jednostajność otoczenia, bierność wynikająca z warunków i przymus, powodujący fałsz. Szkoła zatem, klasa — ze smutkiem powiedzieć to należy — nie jest dobrym terenem obserwacji zwłaszcza w czasie lekcji. Aby osobowość mogła się wyrazić, (a przez to dać się poznać obserwatorowi), musi *działać swobodnie w coraz nowych warunkach.*

Terenem podatnym dla obserwacji będzie zatem: wycieczka (im dłuższa tem lepiej), sport, obcowanie towarzyskie, wspólna praca, gry i zabawy, a wreszcie choćby pauza międzylekcyjna. Oczywiście, że i te warunki nie wystarczą, jeśli brak atmosfery zupełnej swobody i jeśli obserwowani czują, że się ich obserwuje. Nawiasem: nasuwa się tu prosty wniosek, że dobrze poznać wychowanków może tylko ten wychowawca, który posiada pełne zaufanie młodzieży i cieszy się jej miłością. Pozostaje nam pytanie: jak obserwować. Jak z poprzednich słów wynika, przedewszystkiem, *dyskretnie.* Następnie przestrzec należy obserwatorów przed zbytniem zaufaniem swej pamięci. Wychowawca-obserwator winien codziennie notować swoje spostrzeżenia, choćby w formie opisów faktów i swoich wrażeń. Zdziwi się nieraz, odczytawszy w swoim dzienniku, uwagę z przed roku, o której zapomniał doszczętnie. Poza „dziennikiem", który odgrywa rolę „księgi głównej", wychowawca powinien prowadzić dla każdego wychowanka osobne „konto", do którego czerpie materjał z dziennika. Aby

obserwacja była istotnie wyczerpująca, musi być prowadzona *monograficznie*. Nie znaczy to oczywiście, aby nie zwrócić uwagi na charakterystyczny fakt, tyczący się innego, nieobserwowanego obecnie wychowanka; konieczne jest jednak skupienie uwagi, inaczej obserwacja staje się fikcją. Obserwacja nie może być gołosłowna: lepiej więcej faktów a mniej wniosków ogólnych niż odwrotnie. Ocena zaś faktów opierać się winna na porównaniu z otoczeniem i rówieśnikami, nie zaś unosić się w abstrakcji lub mierzyć z ideałem. Obserwacja wreszcie musi być czujna i krytyczna: nie może poprzestawać na raz wyprowadzonych wnioskach, gdyż na nieszczęście „bakałarzy“ a na radość prawdziwych wychowawców, osobowość (zwłaszcza człowieka rosnącego) zmienia się nieustannie.

Wymyślin. Jerzy Ostrowski.

OBOWIĄZKI KIEROWNIKA SZKOŁY POWSZECHNEJ.

(Garść uwag.)

Praca, związana z obowiązkami kierownika szkoły powszechnej, jest — zależnie od warunków — miła, wdzięczna, ciężka ale zawsze odpowiedzialna. Nie można jej omówić wyczerpująco, bo jest często nieprzewidziana, a nawet rozporządzenia, dotychczas istniejące, nie oddają jej duszy.

I ja w artykule tym mam na uwadze tylko pewne momenty tej pracy: przydzielanie oddziałów, pomoc w realizowaniu programów oraz pośrednictwo między gronem nauczycielskiem a władzą przełożoną. I te szczegóły są bardzo złożone, jak samo życie, bo przecież z ludźmi rzecz, aby je można było rozstrząsnąć i zanalizować szczegółowo.

Pomijam bardzo dużo rzeczy, bo zależne one od środowiska wśród jakiego przychodzi się pracować, jakkolwiek są to sprawy ważne a tyczą się: administracji szkoły, stosunek do władz przełożonych, rodziców, dzieci, pracy pozaszkolnej i posiedzenia Rad Pedagogicznych.

Szkoła, przez nauczanie i wychowanie, dąży do urobienia charakterów silnych, przygotowanych do przyszłego życia w społeczeństwie. Nauczyciel, oddany z zamiłowaniem swemu zawodowi ma te wymagania zrealizować w swej codziennej, szarej pracy

Na kierunek i charakter zamierzeń w szkole wpływa ten, kto stoi na czele danego zakładu. Na niego tak służbowo, jak i moralnie spada odpowiedzialność za wyniki tej pracy. To też jakim będzie kierownik szkoły, taką będzie szkoła, oddana jego opiece. Ma on wytworzyć takie warunki, by w zgodnej i celowej pracy każdy zosobna i wszyscy razem współpracownicy dążyli do urzeczywistnienia postulatów wychowania i nauczania.

Wobec tego kierownikiem szkoły powinien być człowiek wyrobiony życiowo i pod względem fachowym. Będzie on znał obowiązki i trud pracy nauczyciela a w stosunkach z gronem będzie go cechować takt, wyrozumiałość, szczerość i prostolinijność w postępowaniu. Będzie on nieraz współpracować z siłami, które będą niedoświadczone, młode i które będą potrzebować rad i wskazówek nietylko w stosunkach służbowych ale i w życiu prywatnem.

Nie znaczy to, że kierownik szkoły ma prawo wtrącać się lub wglądać w życie swoich współpracowników! Życie prywatne każdego z grona jest dla niego święte. Mam na uwadze ludzi, którzy swem postępowaniem potrafią sobie zdobyć nasze zaufanie, widzimy jak na dłoni ich życzliwość i uczynność i nieraz otwieramy przed nimi swoją duszę, by znaleźć bądźto umocnienie, bądźto poradę. Będzie to miało miejsce, gdy kierownik będzie dobrym ale starszym kolegą.

Chociaż w stosunkach z ludźmi bywa rozmaicie. Czasem zachodzą wypadki (bardzo rzadkie), że kierownik szkoły powinien, nieproszony o to, jako najwięcej doświadczony a wtedy z moralnego obowiązku, pomówić o pewnych sprawach życia prywatnego z daną jednostką. A wtedy „współczucie psychologiczne" powie mu, jak się do tej rzeczy delikatnej zabrać. Rozumie się, że w takich wypadkach chodzi o dobro danego nauczyciela(ki) lub szkoły.

A nic już nie ma takiego wpływu na postępowanie dobre lub złe, jak przykład tego, kto z urzędu od drugich wymaga pewnych świadczeń. Jeżeli kierownik szkoły nie będzie człowiekiem pracowitym, sumiennym; jeżeli będzie lekceważyć przyjęte na siebie obowiązki, to czyż może on wymagać tego od swego kolegi? W imię czego? Przeciwnie: człowiek, spełniający z zamiłowaniem i ze zrozumieniem swoje obowiązki samą wagą swego przykładu pobudzi grono do takiego a nie innego traktowania

swojego zawodu. Wysokie ideały, piastowane i o ile możności realizowane przez kierownika, nie pozostaną bez wpływu na jego bliższe i dalsze otoczenie.

Konsekwencja w wymaganiach i bezstronność w stosunkach powinna cechować tego, kto stoi na czele szkoły. Nic tak nie zraża w pracy, jak przekonanie, że w postępowaniu z nami, czy z innymi drugi człowiek kieruje się pewnemi względami. Ludzkość i wyrozumiałość powinna cechować nasze poczynania ale nie połączona z obrazą czyjejś ambicji i naruszeniem sprawiedliwości i słuszności.

Stosunki prywatne między gronem w tej samej szkole rozmaicie się układają: albo tworzą, jak gdyby jedną rodzinę albo „jedni do Lasa drudzy do Sasa,“ bo nauczycielstwo żyje grupkami. To nie jest nic dziwnego! W szkole, w której siły co roku się zmieniają, jest zbiór ludzi o różnych usposobieniach, temperamentach, ambicjach i aspiracjach. Czy te różnice będą powodem zgrzytów, czy one będą się uzupełniały, to wszystko zależy od kierownika szkoły, bo on powinien być łącznikiem nietylko w sprawach służbowych ale i prywatnych. Jeżeli między nauczycielstwem są tarcia, to i praca w szkole kuleje.

Najwięcej kłopotu ma kierownik szkoły z przydziałem pierwszych oddziałów w tych szkołach wieloklasowych, gdzie nauczycielstwo stale się zmienia. Praca w pierwszym oddziale jest bardzo wdzięczna i bogata w wyniki ale właśnie dlatego i nadzwyczaj odpowiedzialna. Oddział ten jest podstawą dalszej nauki, ale jakże łatwo go zepsuć! Taką klasę powinien dostać nauczyciel najlepszy. Dobrze jest, jeżeli ten oddział, dokąd nauka nie jest prowadzona systemem przedmiotowym, ma i w drugim i w trzecim roku nauczania tego nauczyciela, który mu udzielał początków, bo na corocznej zmianie nauczyciela i wychowawcy dziecko nie zyskuje. W oddziałach starszych, często począwszy od czwartego, jest prowadzona nauka systemem przedmiotowym. Każdy nauczyciel prócz oddziału ma jakiś przedmiot albo ma tylko wychowawstwo i przedmioty w starszych oddziałach. Najlepiej sprawa przedstawia się wtedy, gdy każda siła, specjalizując się w danej dziedzinie, bierze i ten przedmiot i prowadzi go kilka lat, a już najgorzej na tem wychodzi szkoła, gdy np. przyrody uczy tego roku ten nauczyciel a w następnym już inny albo, gdy nauczyciel mimo zamiłowania

np. do polskiego musi uczyć przyrody. Każdy powinien uczyć tego, co zna i polubił, a rzeczą kierownika jest mu to ułatwić.

Każdego nauczyciela obowiązuje 30 godzin tygodniowo. Ale są przedmioty, których nauczający powinni bezwględnie mieć mniej godzin. Nie mam tutaj na myśli podziału przedmiotów na „główne" i inne, bo w szkole każdy przedmiot jest jednakowo ważny i główny. Weźmy tylko pod uwagę nauczycieli religji a języka polskiego. Nie mówię tu o pracach przygotowawczych do lekcji, bo tak jeden, jak i drugi musi należycie do lekcji przygotować się ale oprócz tego zajęcia ma nauczyciel języka polskiego inne, które mu daleko więcej czasu zajmuje. Wiemy, jak wielkie znaczenie ma poprawa wypracowań piśmiennych. Jeżeli są oddziały liczne, to nauczyciel języka polskiego ma około 150 zeszytów dziennie. Znałem nauczyciela, który stale nad zeszytami siedział do godziny 20. Czyż nie należy mu się mniej godzin tygodniowo?

To samo tyczy się tych sił, które pracują w godzinach pozaszkolnych z dziećmi. Prowadzą np. sklepik, chór, teatrzyk, redagują gazetkę, prowadzą bibljoteki, harcerstwo lub kółka. Kierownik szkoły powinien tym siłom na każdym kroku pracę ułatwiać i możliwie w pracy pomagać.

Pomoc w realizowaniu wymagań programu opiera się na tem, że, o ile to możliwe, dostarczamy uczącemu pomocy naukowych i dajemu mu wskazówki natury metodycznej. To wiąże się z hospitowaniem lekcyj przez kierownika.

W szkolnictwie powszechnem jest dużo kolegów i koleżanek chętnych, pracowitych, pełnych dobrej woli ale do zawodu nauczycielskiego nie zawsze przygotowanych należycie. Mam na uwadze tych, którzy nie kończyli seminarjum. Moralnym obowiązkiem kierownika jest ułatwiać im pracę na każdym kroku, stworzyć dokoła nich atmosferę taką, by zawód nauczycielski pokochali i w nim czynili postępy.

Z zasady powinno się chodzić na lekcję do każdego nauczyciela, aby nie robić w gronie różnic i żeby nie było współpracowników uprzywilejowanych. Hospituje się raz na miesiąc każdy przedmiot, nauczany w danym oddziale.

Są jednakowoż siły, o których kierownik a i resztę grona są przekonania, że pracują sumiennie, znają swoją pracę. Do takich

niema potrzeby stosować tej zasady. A czy dany nauczyciel naprawdę jest taki, to każdy pozna i odczuje zaraz, a kierownik podczas pierwszej bytności na lekcji może się przekonać i nikt napewno nie będzie wnosić z tego żadnej pretensji do nikogo.

Do sił, o których wiemy, że nie potrafią sobie radzić albo pracują w warunkach, nie sprzyjających pracy, musimy tę zasadę stosować.

Jak się zachowywać podczas przysłuchiwania się lekcji, o tem mówi takt, koleżeńskie poczucie i wyrozumiałość ale i dobro szkoły. Na co zwracać uwagę podczas hospitacji? To zależy od natury przedmiotu nauczanego.

Podczas lekcji u każdego można znaleźć błędy i niedociągnięcia. Nikt z nauczycieli nie poprowadzi lekcji takiej, którąby była bez zarzutu, ale każdy z nas wie, kiedy lekcja jest dobrą a kiedy nią nie jest. I to trzeba jeszcze mieć na uwadze, że łatwiej jest błędy wytknąć drugiemu, ale jakże często trudno samemu ich ustrzec się! Trzeba tu być bardzo wyrozumiałym i sprawiedliwym.

Zauważone błędy ale rzeczowe, należycie umotywowane powinien kierownik zanotować, by zależnie od usterki omówić ją bezpośrednio po lekcji albo na posiedzeniu Rady Pedagogicznej.

Takie hospitowanie byłoby jednakże jednostronne.

Częstokroć kierownik szkoły, dla poparcia swoich wniosków poczynionych na lekcji nauczyciela albo dla okazania, jak należy, i że można błędy popełniane usunąć, będzie musiał danej sile poprowadzić z niektórych przedmiotów t. zw. „lekcje wzorowe," aby dać przykład, ewentualnie wzór.

Przy redagowaniu protokołów z posiedzeń Rady Pedagogicznej należy być ludzkim, sprawiedliwym a co najważniejsza nie pomijać milczeniem dodatnich stron pracy nauczyciela. Przeciwne postępowanie może daną siłę do pracy zrazić.

Inspektor szkolny z tego powodu, że ma w powiecie po kilkaset sił, zna bardzo mało wartość nauczycieli. Z samej wizytacji, chociażby ona miała miejsce i kilka razy do roku, nie można jeszcze należycie ocenić człowieka. Ma się pewien obraz ale niewykończony.

Częstokroć, i słusznie, może zajść potrzeba, że inspektor zechce swoje zdanie o nauczycielu oprzeć na sądzie kierownika. Może ten sąd nic nie zaważyć na sprawie, o którą w danym razie chodzi, może być czasem przeciwnie. Tutaj, jak i wogóle w spra-

wach między ludźmi, trzeba być ostrożnym, bo często wartość człowieka, jako człowieka i pracownika, poznajemy po latach. Łatwo jest drugiemu opinję zepsuć, ale trudniej naprawić.

Łagów. Józef Har.

KILKA UWAG O PRZESTRZEGANIU PISOWNI ORAZ CZYSTOŚCI JĘZYKA W SZKOLE.

Do zabrania głosu w obu sprawach, zaznaczonych w nagłówku, skłoniły mię spostrzeżenia, poczynione w szkole częściowo od szeregu lat (sprawa czystości języka), częściowo od chwili urzędowego wprowadzenia obecnej, powszechnie obowiązującej pisowni. Polem spostrzeżeń były trzy gimnazja: jedno w Lwowie, dwa w Warszawie; w nich klasy: VI, VII, VIII. Ponieważ jednak w dwu tak odległych środowiskach powtarzały się pewne charakterystyczne zjawiska w zakresie przestrzegania zarówno niektórych przepisów pisowni, jak czystości języka, przeto przypuszczam, że bez wielkiego błędu możnaby te zjawiska uogólnić. Zresztą Koledzy mogą łatwo z własnego doświadczenia poruszone przeze mnie zjawiska sprawdzić względnie sprostować. Dodam wreszcie, że chodziło przeważnie o przekłady z języka łacińskiego na język polski, w niewielkiej mierze o przekłady z języka greckiego.

Przedewszystkiem stwierdzić należy, że w zakresie pisowni panuje u nas dotychczas pod wielu względami nawet dość duże zamieszanie. Co gorsza, zachodzi uzasadniona obawa, że to zamieszanie potrwa jeszcze długo; że starsze pokolenie z pewnością nie opanuje całkowicie wszystkich szczegółowych prawideł obowiazującej pisowni, poprzestając na przyswojeniu sobie najogólniejszych i najczęściej w życiu codziennem spotykanych. Tem więcej trzeba w nie wdrożyć wychowywane obecnie przez nas młode pokolenie. Przyznajmy coprawda, że i wśród nauczycieli — *salvo honore* — znajdzie się spory zastęp takich, dla których najnowsza pisownia pozostaje ciągle jeszcze w szczegółach jakąś niedostępną krainą, lecz powiedzmy odrazu na ich usprawiedliwienie, że zupełne opanowanie pisowni nie jest znów rzeczą tak łatwą, jakby się w pierwszej chwili wydawać mogło. Natura ciągnie zawsze wilka do lasu: człowiekowi, któremu od siódmego roku życia wpa-

jano przez długi szereg lat pewną pisownię, nie tak łatwo z nią się nagle rozstać. Że wielu nauczycieli, nawet polonistów, zna najnowszą pisownię tylko w ogólnych zarysach i że zupełnie jej opanowanie tak bardzo łatwą rzeczą nie jest, o tem mówię również z doświadczenia, przedewszystkiem własnego. Jeżeli chodzi o drugie twierdzenie, to powiem tylko, że robiłem po jednej korekcie z 2, 3 i 4 wydania Łosia, że jako korektor robiłem nieraz i po dwie korekty z najrozmaitszych książek w liczbie przynajmniej kilkudziesięciu — co pociągało za sobą nieustanne posługiwanie się podręcznikiem pisowni — a mimo to nie mogę z czystem sumieniem powiedzieć, iżbym w najnowszej pisowni był — jak to się mówi — „bity.“

Ostatecznie na to wszystko rady niema; gorzej jest jednak, jeżeli np. nauczyciel, pytający swego kolegę, bieglejszego w sprawach pisowni, o radę, jak w danym wypadku to lub owo pisać należy, po otrzymaniu odpowiedzi, opartej na obowiązującym podręczniku pisowni, odpowiada (dosłownie): „Ależ to oczywisty nonsens! Jakże można takie prawidło podawać! A j a jednak do tego się nie zastosuję i zostanę przy swojem!“ Niestety, opisany wypadek nie jest wytworem wyobraźni, lecz zdarzeniem rzeczywistem i to nie jednostkowem. Prawda, że na wiele rzeczy, podanych przez Akademję, nie możnaby się zgodzić bez zastrzeżeń; ale też sama Akademja w niektórych wypadkach pozostawia pewną swobodą piszącemu i nie zamyśla go zbytnio krępować (por. Łoś, *Zasady ortografji polskiej*, wydanie 4, 1925, np. str. 1, 15, 19, 51), czem przyznaje sama, że w wielu wypadkach ostatnie słowo nie zostało jeszcze przez nią wypowiedziane; czy jednak z tego wynika, że jeżeli dany przepis Akademji uważamy choćby za „nonsens“, wolno nam się uchylić od tego przepisu i stosować „własną“ pisownię w tym wypadku, gdzie przepis jest j a s n y i s t a n o w c z y? Sądzę, że dość już było zamieszania z pisownią w czasie pozostawania naszego narodu pod trzema zaborami i że najzupełniejszą miał słuszność Brückner, mówiąc, że l e p s z a j e s t p i s o w n i a c h o ć b y n a j g o r s z a b y l e j e d n o l i t a, n i ż c h a o s w t e j d z i e d z i n i e*).

*) A. Brückner, *Walka o język.* Lwów. — Ponieważ chwilowo nie rozporządzam swemi zapiskami, przeto zmuszony jestem przytaczać tylko ogólnie, bez podawania np. roku wydania, stronic itp.

Jeżeli jednak w ten sposób przedstawia się sprawa znajomości obecnej pisowni u fachowców, to cóż dopiero mówić tam, gdzie tej pisowni tak, jak w szkole, narzucić nie można! Mam na myśli dzienniki, piśmiennictwo piękne i naukowe. Na poparcie tych twierdzeń odwołam się do spostrzeżeń, poczynionych z pewnością przez Kolegów przy czytaniu dzienników i utworów piśmiennictwa. Wszak jeden z dzienników (znany mi jest tylko jeden wypadek) do niedawna jeszcze nie uznawał najnowszej pisowni, pisząc po staremu: Marya, lilia, tryumf, hyperbola itd. Czy robi to jeszcze w tej chwili, nie wiem. Rzecz to w każdym razie znamienna. A ile grzechów z zakresu pisowni w literaturze pięknej i to nawet u dobrych pisarzy! Wreszcie znany mi jest wypadek, że jeden z najwybitniejszych uczonych naszych nie uznaje również obecnej pisowni i pisze „po staremu."

Że pod tym względem nie jest dobrze, najlepszym tego dowodem myśl niedawno poruszona, w jaki sposób zmusić dzienniki, by przestrzegały pewnych, zasadniczych przynajmniej prawideł pisowni. Czy kto wymyśli na to jaki sposób, nie wiem. Prusacy czasu wojny światowej poradzili sobie, gdy chodziło o oczyszczenie języka niemieckiego z niepotrzebnych naleciałości obcych, czysto po prusku: narzucili pewnym nieurzędowym instytucjom wyrazy niemieckie, w miejsce używanych obcych, drogą — policyjnego rozporządzenia. Jaki był skutek, nie wiem; u nas, w państwie demokratycznem, uważanoby taki sposób postępowania przynajmniej za — zamach na konstytucję, trochę więc wątpię, czy ktoś odważyłby się go doradzać, bardzo wątpię, czy ktoś ośmieliłby się go wprowadzić w życie zapomocą „przepisów wykonawczych", a na pewno twierdzę, że — niktby takiego rozporządzenia nie wykonał. Sądzę zresztą, że wszelkie gwałtowne środki na starsze społeczeństwo niewiele pomogą; najwięcej można zrobić przez szkołę — jak to już wyżej zaznaczyłem — a starych trzeba poprostu zostawić w spokoju. — Inna rzecz, iż przy dobrej woli mogłyby dzienniki zrobić u siebie pod tym względem porządek. Sprawa sama w sobie nie jest trudna do przeprowadzenia a porozumienie między dziennikami na całym obszarze Rzeczypospolitej również ułatwione (związki dziennikarskie). Widocznie jednak sprawy tej tam się nie docenia, uważa się ją za błahą, skoro do tej chwili dziennikarstwo w tym kierunku wcale się nie wypowiedziało.

Zatrzymałem się nieco dłużej przy tem wszystkiem, zrobiłem to jednak celowo, gdyż — mojem przynajmniej zdaniem — powtarzające się stale pewne błędy w pisowni mają swe źródło przeważnie w czytywaniu przez młodzież dzienników i poślednich lub zgoła bezwartościowych książek, grzeszących właśnie tem, co u uczniów spotykałem. Wreszcie, za trzeci powód tych błędów uważam niedostateczne zwracanie uwagi na nie przez nauczycieli. A jednak nie jest to praca tak wielka.

Jakież to więc błędy? Najczęstszemi są następujące:

1) Niewłaściwe używanie w dopełniaczu lmn. końcówek — *ji* zamiast — *yj*, — *ij*. — Jest to błąd rażący, spotykany na każdym kroku w dziennikarstwie, piśmiennictwie, u uczniów. A przecież dane prawidło pisowni (Łoś, str. 15) jest tak jasne i łatwe, że aż dziwić się trzeba, dlaczego stosowanie go sprawia tyle trudności. Brzmi ono: „W 2 przypadku liczby mnogiej rzeczowników, kończących się na — *ja* po spółgłosce, piszemy — *yj*, — *ij*, np. *Indyj*, *aryi*, *kuryj*, *parafij*, *biblij*, *akademij* itd. dla odróżnienia od 2 przypadku liczby pojedynczej: *parafji*, *biblji*, *akademji*, *gubernji*".

Natomiast nie rozstrzygnęła Akademja wątpliwości, jak należy pisać końcówkę dopełniacza lmn. rzeczowników kończących się na — *ja* lub — *a* po samogłosce: czy od *szyja* ma być *szyj* jak *racyj*, czy też *szyi*, tj. tak samo, jak w dopełniaczu liczby pojedynczej. Łoś (str. 15) pisze wyraźnie: „Rzeczowników tych jest wprawdzie niewiele, a zwłaszcza takich, które się odmieniają w liczbie mnogiej; bądź co bądź należałoby i w tym kierunku obrać coś stałego." — Ponieważ jednak tego nie zrobiono, przeto piszący ma tutaj swobodę. Łoś ze swej strony zestawił tylko praktykę kończenia mianownika lmn. w b. Królestwie oraz w b. Galicji, przyczem zwyczaj ortograficzny warszawski, jak to wykazał Łoś, nie był jednolity.

Błędom, omówionym na pierwszem miejscu, towarzyszą zazwyczaj:

2) błędy w dopełniaczu, celowniku, miejscowniku l. pojed. rzeczowników kończących się w mianowniku na — *ja* po samogłosce oraz na — *a* lub — *j*. Spotykamy więc powszechnie formy: *nadzieji*, *szyji*, *koleji*. Tymczasem pra-

widło nie jest również trudne do zapamiętania: „W dopełniaczu, celowniku i miejscowniku l. pojed. rzeczowników na *-ja*, po spółgłosce piszemy — *ji: Arabji, komedji, parafji, Belgji, Azji, sesji, serji, lilji,* natomiast samo — *i* po samogłosce w rzeczownikach kończących się w mianowniku na — *ja,* jakoteż na — *a* lub — *j* np, *szyi, nadziei, epopei, idei, kolei.*“ (Łoś, str. 16.)

3) Trzecim z rzędu błędem, bardzo trudnym do wykorzenienia, jest niewłaściwe stosowanie w narzędniku lmn. zaimków i przymiotników końcówek — *ymi,* — *emi.* Ponieważ prawidło Akademji (Łoś, str. 7) nie jest mojem zdaniem ujęte w odpowiednią dla uczniów formę, przeto podaję im je zawsze w następującej postaci: „Jeżeli możesz w pierwszym przypadku liczby mnogiej użyć przy jakimś rzeczowniku formy zaimkowej *te,* to w takim razie w szóstym przypadku użyjesz końcówki — *emi;* jeżeli nie, to końcówki — *ymi,* np. *te konie* — *temi końmi,* — *te artykuły* — *temi dobremi artykułami, te dzieci* — *temi dziećmi, te cnoty* — *temi cnotami,* ale: *ci synowie* — *tymi synami, ci ludzie* — *tymi zacnymi ludźmi; ci chłopi* — *tymi chłopami;* ponieważ jednak mamy także formę *te chłopy,* zatem możemy powiedzieć również *temi chłopami,* czyli że obie formy są w tym wypadku dobre; podobnie: *ci aniołowie, te anioły* — *tymi aniołami* lub *temi aniołami* itp.“

4) Stosunkowo rzadziej już, ale zawsze jeszcze za często spotykanym błędym są niewłaściwe końcówki bezokoliczników spotykamy więc ciągle jeczcze: *pomódz, spostrzedz, strzydz* itp. zamiast prawidłowych na — *c;* prawidło jest bardzo; krótkie, jasne i bez wyjątków, a zatem łatwe do zapamiętania: „Bezokoliczniki polskie kończą się na — *ć* lub — *c.*“ (Łoś, str. 22.)

5) Do rzadszych błędów należą również blędy w przyrostkach: — *zki* zamiast — *ski,* np. *blizki, nizki, zwycięzki, wązki* itp.

6) Brzydkim błędem, również trudnym do wytępienia, są niewłaściwe formy w pierwszej osobie l. pojed. czasowników takich jak: *wykonywam, porównywam* itp. Uczniowie prawie stale piszą (za dziennikami, i przeważnie za pisa-

rzami): *wykonuję, porównuję, dokonuję* itp. W ślad za tem używają też błędnych imiesłowów: *wykonujący, porównujący* itp. W „Słowniku ortograficznym", dodanym do swego podręcznika, pisze Łoś wyraźnie: *„porównywać — porównywam"*, *„dokonywać — dokonywam"*, *„przeorywać — przeorywam"*, itp. W formie znów imiesłowu, o ile tworzą go prawidłowo, popełniają często nowy błąd, używając form: *wykonywujący, porównywujący*, zamiast jedynie prawidłowych: *wykonywający, porównywający* itp.

Druga sprawa, zaznaczona w nagłówku, dotyczy czystości języka. Uczniowie używają z upodobaniem wyrazów obcych tam, gdzie bardzo łatwo zastąpić je odpowiednikami polskiemi. Pod tym względem pozostawiają nawet bardzo wiele do życzenia dzienniki i pośledniejsze oraz zupełnie bezwartościowe piśmiennictwo. W dziennikach roi się poprostu od wstrętnych nieraz wyrazów obcych (por. np. okropny wyraz *dezawuować!)*. Grzechy uczniów w tym względzie biorą głównie w powyższych źródłach swój początek. Czytając takie obce wyrazy w dziennikach oraz wypracowaniach uczniów, ma się wrażenie, że zdaniem dziennikarzy i uczniów lepiej i dobitniej wyrażać można myśli przez użycie wyrazów obcych niż swojskich. Takie mylne zapatrywania trzeba u uczniów tępić bezwzględnie, zwracając im uwagę, że język nasz nie jest bynajmnie uboższy np. od języka francuskiego czy innego i że wcale nie wyrażamy dobitniej i jaśniej swych myśli przez używanie wyrazów obcych, a do użycia wyrazu obcego powinniśmy się uciekać tylko wtedy, jeżeli wyraz obcy zyskał sobie już prawo obywatelstwa, zwłaszcza jeżeli stał się wspólną własnością ogółu ludów kulturalnych.

Uczniowie powołują się nieraz w swej obronie na powagi literackie jak Sienkiewicz, Żeromski i inni. Trzeba im wtedy zwrócić uwagę, że Sienkiewicz (np. w Trylogji) albo Żeromski (np. w Popiołach) używali obcych wyrazów świadomie a nie dlatego, iżby albo wogóle nie rozporządzali w swem słownictwie odpowiedniemi wyrazami polskiemi, albo iżby im usłużna pamięć potrzebnych odpowiedników w danej chwili nie nasunęła. Jeżeli więc Sienkiewicz tak często używał w Trylogji wyrazów z łaciny, a Żeromski pisze np. o lederwerkach, glitach, regimentach itp., to obaj czynią to w celu nadania kolorytu opisywanej przez siebie scenie czy epoce. Używanie więc obcych wyrazów było nawet w tych wypadkach

konieczne ze względów artystycznych, lecz to samo w wypracowaniu piśmiennem ucznia jest bezwarunkowo niedopuszczalne. Trzeba więc tępić takie wyrazy jak: armja, atak, atakować, awangarda, fakt, z całą forsą, fosa, z impetem, instrukcja, marsz, maszerować, masa, pozycje, z tej racji, rebelja, w rezerwie, rezultat, forsowany, skonstatować, terytorjum, utalentowany, itp., skoro tak łatwo zastąpić je znanemi chyba uczniom wyrazami: wojsko, uderzenie, uderzyć, straż przednia, zdarzenie (wypadek), z całą siłą, rów, gwałtownie (potężnie), wskazówki, pochód, odbywać pochód, wielka ilość, stanowiska, z tego powodu, bunt, w zapasie (w odwodzie), wynik, wyczerpany (zmęczony), stwierdzić, obszar, uzdolniony itp. Nadto zwrócić uwagę, ile to razy Sienkiewicz i Żeromski używają z największą swobodą czysto polskich odpowiedników zamiast użytych przez siebie w innych miejscach wyrazów obcych!

Nie chciałbym zostać pod tym względem źle zrozumianym, dlatego uważam za stosowne na tem miejscu podkreślić jak najdobitniej, że nie jestem wcale zwolennikiem przesady w przestrzeganiu czystości języka, gdyż wtedy łatwo popaść w niedorzeczność lub śmieszność. Jaskrawy przykład na przytoczone w tej chwili oświadczenie znajdą Czytelnicy w wymianie zdań między jednym z krańcowych „czyścicieli" języka a Redakcją „Języka Polskiego" w zeszytach tego czasopisma z r. 1925 i 1926. Niemniej pewną jest rzeczą, że czystość naszego jęyzka pozostawia bardzo wiele do życzenia i zwłaszcza podczas wojny wielce ucierpiała; dotąd jednak nikt jakoś w szerszym zakresie tem się jeszcze nie zajął. Zresztą to nietylko nasza bolączka; nasi bezpośredni sąsiedzi Niemcy w niełepszem a może nawet znacznie gorszem znajdują się położeniu; ci jednak zabrali się do rzeczy już w czasie wojny, czego dowodem książka pt. Sprich deutsch! („Mów po niemiecku"), która wyszła w roku 1916 lub 1917. — Książki tej nie znam w oryginale; nie musiała ona jednak być bezwartościową, skoro ówczesny poseł socjalistyczny do Parlamentu Wiedeńskiego Pernerstorfer poświęcił jej bardzo wyczerpujące omówienie i to gdzie? Na łamach socjalistycznej „Arbeiter-Zeitung"! W owym też czasie — jeśli się nie mylę — pruski minister skarbu polecił drogą rozporządzenia zastąpienia paruset wyrazów obcych, używanych w urzędach skarbowych „wyrazami czysto niemieckiemi, przeważnie bardzo udatnemi (pisał o tem w swoim czasie dość obszernie dziennik

„Neues Wiener Journal“). U nas poza książką Kryńskiego „Jak nie należy mówić i czytać po polsku“ nie zrobiono — o ile mi wiadomo — niczego. Książka ta została wprawdzie wnet wyczerpana (obecnie mamy nowe wydanie), jednak należałoby ją opracować i wydać w takiej formie, aby mogła dotrzeć do jaknajszerszych warstw.*)

To też tak, jak obecnie rzeczy stoją, najwięcej możemy osiągnąć w obu wyżej wymienionych zagadnieniach przez baczne zwracanie uwagi na młodzież. Najlepszą do tego sposobność mają nauczyciele języka polskiego, jednak i dla nauczycieli języków klasycznych otwiera się tutaj wdzięczne pole działalności. Tymczasem miałem sposobność zauważyć, że ostatni nie doceniają nieraz należycie sprawy. Teksty zadań polsko-łacińskich poprawiane są zazwyczaj pobieżnie, nieraz zupełnie są niepoprawiane. Wysiłki polonisty okazują się wobec tego niezupełnie wystarczającemi, gdy niema współpracy innych. Nauczyciele np. języka francuskiego, angielskiego, niemieckiego nie mają do tego wcale albo bardzo mało sposobności.

W związku z tem, co powiedziałem, pozostają jeszcze inne rzeczy, które nadawałyby się może do obszerniejszego omówienia, dlatego poruszę je tutaj tylko mimochodem. Uczniowie, dokonywając przekładów ustnych, trzymają się zazwyczaj ściśle szyku łacińskiego, niewrażliwi na to, że jest to zazwyczaj a przynajmniej często niezgodne z duchem języka polskiego. Otóż powinnoby się na to baczną ciągle zwracać uwagę. — Dalej: mając streścić dany ustęp, robią to zazwyczaj w sposób nieścisły, nieudolny, nie umieją się należycie wysławiać, nieraz skleić najprostszego zdania; zaczynają zdanie najczęściej od „więc“, używają nadmiernie (i najczęściej bezmyślnie) słówka „właśnie“ a ilekroć nauczyciel prostuje daną myśl lub żąda ścisłego określenia, zaczynają nową odpowiedź od słówka „no“, co robi takie wrażenie, jakgdyby uczeń niecierpliwił się dlatego, że nauczyciel nie może pojąć tego, co mu uczeń przed chwilą powiedział. Nieudolność wysłowienia wynika u umy-

*) Oczywiście nie mogą spełnić tego zadania ani „Język Polski“ ani „Poradnik Językowy“. (Oba wychodzą w Krakowie). O zainteresowaniu się zresztą „Poradnikiem“ znajdujemy bardzo smutną wiadomość, podaną przez jego redaktora, w „Przeglądzie Pedagogicznym“ Nr. 13, str. 376.

słów lepszych z niedostatecznego oczytania w dziełach prawdziwie wartościowych, nieścisłość wyrażania z niedostatecznego, bo powierzchownego ujęcia myśli — z owego osławionego już dzisiaj werbalizmu.

Warszawa. Ignacy Strycharski.

PROGRAM WYCIECZEK SZKOLNYCH NA CAŁY ROK DLA 5 KLASY W RÓŻNYCH PRZEDMIOTACH NAUKI.

Wśród przedmiotów naukowych, które w szkole powszechnej podajemy, ważną bardzo rolę odgrywają przedmioty tak zwane realistyczne — jak przyrodoznawstwo, geografja i historja. Przedmioty te uczą o zewnętrznem, materjalnem otoczeniu człowieka, zwanem przyrodą. Już przed stoma laty rozumiano wartość nauczania tych przedmiotów, skoro Stanisław Staszic w swoich dziełach pedagogicznych stawiał naukę przyrody na pierwszem miejscu. Celem tej nauki jest zaznajomienie dziatwy z przyrodą żywą i martwą, zaprawienie jej do bystrej i ścisłej obserwacji oraz wyrobienie inicjatywy i samodzielności w pracy. Nauka przyrody i geografji ma też przyczynić się do wyrobienia szlachetnych uczuć, rozbudzenia w dziecku miłości do ziemi rodzinnej, rodaków i wyrobienia poczucia obowiązków obywatelskich. Dzisiejszy program nauczania wprowadzi naukę przyrody na nowe tory o zakresie znacznie rozszerzonym niż dawniej. Tak nauka przyrodoznawstwa jak i geografji, aby cel swój osiągnęła, musi opierać się na ścisłej i bezpośredniej obserwacji. Obserwacja ucznia musi być samodzielna, a więc nauczyciel nie może ani wmawiać niczego w ucznia ani mu podawać gotowych wyników, ale winien pobudzić ucznia, by dokonał sam obserwacji w pożądanym kierunku. Cały materjał naukowy samodzielnie zdobyty, ujmie nauczyciel w formę dyskusyjnej pogadanki z uczniami i dopomoże do wysnucia odpowiednich wniosków. Z tego wynika, że przyrody i geografji nie można nauczać w klasie, ale często wyprowadzać trzeba dziatwę na podwórze, do ogrodu szkolnego, na pole i do lasu. Ten nowy kierunek nauczania zaleca jaknajściślejsze przestawanie z przyrodą, jaknajczęstsze zwracanie się do niej bezpośrednio, a zatem zmusza nauczyciela do urządzania bliższych i dalszych wycieczek poza mury szkolne.

Stąd to wszelkiego rodzaju wycieczki naukowe są dzisiaj bardzo ważnym czynnikiem nauczania. Wycieczki te mają za cel utrwalenie wiadomości poprzednio w szkole nabytych, poznanie przyrody okolicy żywej i martwej i zebranie okazów fauny i flory oraz zwiedzenie zabytków historycznych.

Aby wycieczka osięgnęła zamierzony cel, musi być odpowiednio zorganizowana i obmyślana przez nauczyciela. Do urządzenia wycieczek szkolnych nadają się najlepiej miesiące w jesieni i na wiosnę.

Dzień wybiera się cichy, wolny od wiatrów i słoneczny. Z wycieczki powinna korzystać tylko jedna klasa, bo większa ilość dzieci nie słyszy należycie zadanego pytania i nie korzysta z objaśnień i odpowiedzi towarzyszy.

Na wycieczki krótsze nadaje się najlepiej czas od godziny 10 do 14. Do urządzania dalszych wycieczek stoją często na przeszkodzie środki materjalne t. j. brak funduszów na opłacenie podwód i biletów kolejowych. Nauczyciel musi dokładnie ułożyć sobie plan wycieczki. Aby plan ułożył dobrze, powinien nauczyciel przedtem sam odbyć wycieczkę.

Trzeba dzieciom wskazać, w jakie przybory mają się na wycieczkę zaopatrzyć. W odpowiednie przybory musi być też zaopatrzony nauczyciel (puszkę na rośliny, pudełko na owady, scyzoryk, sznurek, kompas, lupę, metr, notatkę itd.)

Karność w czasie wycieczki musi być w pewnym stopniu utrzymana. Dzieci idą parami. W czasie pochodu mogą śpiewać znane marsze i pieśni w wolnem tempie. Cała trudność nauczyciela na wycieczce polega na tem, aby rozprószoną uwagę umieć skupić na jednym przedmiocie. Młodzież powinna być tak zainteresowana, żeby miała uczucie, że sama odkrywa to, co nauczyciel jej do widzenia podsuwa. Przy zbieraniu roślin czy zrywaniu potrzebnych gałązek trzeba pouczyć dziatwę, że zbiera się mało okazów, aby nie niszczyć roślin i drzew, bo przyrodę trzeba ochraniać i otaczać opieką. Szkoła wpływa na dziatwę wychowawczo, uczy szanować to, co jest piękne i otaczać opieką zwierzęta pożyteczne. Młodzież szkolna przez bliższe poznanie swej okolicy pokocha te złotodajne niwy, przywiąże się szczerze do ziemi i kraju rodzinnego. Przez częste przestawanie z przyrodą nauczy się od mrówki pracowitości i wytrwałości, od pszczoły zapobiegliwości i punktualności i na każdym kroku podziwiać będzie mądre dzieło Stwórcy.

Już sławny filozof i pedagog Rousseau radził w swoich dziełach mieszkańcom miast porzucić swoje zajęcia i wrócić do lasu, aby stać się ludźmi. Rozumiał przez to, że przyroda jest wielką księgą niezbadaną, z której można nauczyć się życia moralnego i wolnego od wszelkiego zepsucia i fałszu.

Z powyższego wynikałoby, że w klasie piątej należałoby urządzić w ciągu roku następujące wycieczki szkolne:

1. W miesiącu wrześniu należałoby urządzić wycieczkę z dziedziny geografji dla poznania widnokręgu. Ponieważ na podwórzu szkolnem tak budynek szkolny, jak i domy pobliskie dalszy widok zasłaniają, prowadzimy dzieci na pole, na pagórek, aby widnokrąg był większy. Obok pagórka zapyta nauczyciel, w którą stronę jest to zbocze pochylone? Dziecko poda kierunek i wymieni strony świata. Inne dziecko pokaże, co nazywamy stopą góry. Idąc na wierzchołek, dzieci określą — czy to zbocze jest łagodne czy strome. Na wierzchołku wymienią rodzaje wierzchołków, gór, a nauczyciel przystąpi do pouczenia o widnokręgu.

2. Wycieczkę, z przyrody należałoby urządzić w październiku do lasu dla bliższego poznania grzybów. Dziatwa poznaje grzyby kapeluszowe o układzie rurkowym i blaszkowym. (Do pierwszych należą borowik albo grzyb prawdziwy, maślak i huby drzewne, a do drugich lisiczka, rydz, muchomór i opieńki). Młodzież uczy się rozpoznawać grzyby jadalne i trujące. Na tej samej wycieczce ogląda także rośliny zarodnikowe jak paprocie, widłaki i mchy.

Wracając, zbiorą gatunki i rodzaje liści potrzebne do zielnika szkolnego i nauki zimowej. Wiadomości zebrane na wycieczce trzeba

w szkole uporządkować i pogłębić. Nauczyciel pouczy młodzież i pokaże — jak daną roślinę należy zasuszyć w bibule i przykleić w zielniku, owady jak daje się do spirytusu dla zabicia, następnie trzyma się na szpilkach wbitych do korka przytwierdzonego do deseczki. Po opisaniu wycieczki dziatwa rysuje składowe części okazu w zeszytach, a często kończy zadaniem domowem.

3. Wycieczkę urządzi nauczyciel na wiosnę do lasu liściastego dla poznania drzew kotkowych w czasie kwitnienia. W lesie zapyta nauczyciel, jakie drzewa rosną w naszym lesie. Poleci przypatrzyć się wierzbie, która z nastaniem ciepła pokryła się baziami czyli kotkami, które stanowią kwiatostany. Dzieci otrzymają gałązki jednego drzewa o baziach żółtowych, krótkich i grubych, gdzie są zebrane kwiaty pręcikowe. Dzieci rozkładają pojedynczy kwiat i odróżniają pręciki z żółtym pyłkiem, a u podstawy mały miodnik. Inne to samo uczynią z łuską bazi słupkowej, która jest dłuższa i zielona i objaśnią, że pod łuską jest jeden słupek o flaszkowatej zalążni i o dwu znamionach i mały miodnik. Trzeba również zaznacyć, że bazie pręcikowe i słupkowe nie rosną na jednem drzewie ale osobno i dlatego wierzba należy do drzew dwupiennych. Na zakończenie poleci nauczyciel zerwać po jednej gałązce do zasuszenia dla swego zielnika.

4. Czwartą wycieczkę należałoby urządzić w maju na łąkę dla poznania traw słodkich, jak tonka wonna, lisi ogon, stokłosa, rajgras i kwiatów łąkowych, jak pierwiosnka, kaczeńca, rzeżuchy łąkowej i jaskra ostrego.

Gdy kwitną drzewa owocowe, dziatwa pozna w ogrodzie szkolnym kwiat wiśni, czereśni, śliwy, jabłoni i gruszy.

5. Piąta wycieczka dłuższa przypada w czerwcu do kopalni węgla, nafty lub soli, żeby dziatwa poznała bogactwa naszej ziemi.

6. Także należy z wycieczką zwiedzić miasta większe, — jak Poznań, Gniezno, Kraków, — gdzie młodzież widzi pomniki historyczne, muzea, kościoły oraz wystawy sztuki pięknej.

Tak poprowadzona nauka oparta na obserwacji i badaniu, przyczyni się do należytego poznania i utrwalenia nabytych wiadomości, a także rozbudzi miłość i przywiązanie do ziemi rodzinnej i ukochanej ojczyzny.

Czajkowiec. A. Puczyński

ZJAZD NAUCZYCIELI ROBÓT RĘCZNYCH.

Program pierwszego zjazdu nauczycieli robót ręcznych, który w liczbie 500 uczestników odbył się w Warszawie w dniach od 12 do 15 czerwca br. obejmował referaty na temat najaktualniejszych zagadnień z dziedziny robót ręcznych, oraz zwiedzanie wystaw i pracowni różnych zakładów naukowych miasta Warszawy. Zjazd odbył się przy uczestnictwie władz pod przewodnictwem p. dyrektora Przanowskiego.

P. dyrektor Radwan, wychodząc z założenia socjologicznego i ekonomicznego, mówił o znaczeniu pracy fizycznej we wychowaniu nowych pokoleń,

wykazując niedocenianie nauki rzemiosł w Polsce w porównaniu z Ameryką i Niemcami. Stąd też brak u nas stanu średniego.

Na pytanie: „Jakie miejsce zająć powinny roboty ręczne w nauczaniu szkolnem" odpowiedział p. dyrektor Przanowski, podkreślając ważność równoległego wychowania i zamiłowania do pracy fizycznej obok pracy ściśle umysłowej.

Część obrad zjazd poświęcił sprawie estetycznego kształcenia młodzieży przez roboty ręczne i współdziałanie w tem zadaniu z nauką rysunków (Referat p. Andrzejewskiego).

P. instruktor Wójtów podał na podstawie wizytacji 150 szkół obecny stan nauczania robót ręcznych w różnych typach szkół Polski, stwierdzając, iż przedmiot ten nie stoi na poziomie swego zadania, brak bowiem u ogółu nauczycielstwa zainteresowania, brak znajomości metody.

Ostatni referat p. Przanowskiego pouczył uczestników o najważniejszych postulatach metodyki nauczania robót ręcznych. Jako nową zasadę, przeciwną dotychczasowemu stosowaniu i przepisom ministerjalnym uznaje prelegent wyeliminowanie wycinanek i naklejanek z programu robót ręcznych, a włączenie tychże do rysunków jako metodycznie wskazane.

W dyskusji nad referatami stwierdzono raz jeszcze fakt, że nauka robót ręcznych spełnia tylko wtedy swe znaczenie wychowawcze, gdy prowadzona jest w odpowiednich warunkach przez odpowiednio do nauczania tego przedmiotu przygotowanego nauczyciela. Pomimo ogromnego postępu w tej dziedzinie nie wiele szkół w Polsce takie warunki posiada, to też uchwały zjazdu szły głównie w kierunku domagania się należytego zużytkowania sił wykwalifikowanych, do kształcenia nauczycieli niewykwalifikowanych, zwiększenia liczby godzin slöjdu do 4 tygodniowo w seminarjach, gimnazjach i szkołach powszechnych, oraz właściwego zaopatrzenia pracowni. P. Przanowski, uznając słuszność powyższych wywodów, widzi czasowe zniesienie robót ręcznych w zakładach bez pracowni i nauczyciela wykwalifikowanego jako celowo lepsze, aniżeli uprawianie partactwa. W dyskusji nad estetycznem wychowaniem ujawniły się dwa zasadniczo przeciwne prądy. P. Andrzejewski żąda w zdobieniu przedmiotów wykonanych jak najdalsze zastosowanie motywów ludowych. P. Wójtów zaś zdobnik ten jako mało artystyczny zwalcza, jest wogóle przeciwnikiem zdobienia robót ręcznych.

W niedzielę, 13 czerwca uczestnicy zjazdu zwiedzali wystawy i pracownie szkół powszechnych, seminarjów państwowych, gimnazjów i wystawę prac słuchaczów państwowego Instytutu Robót Ręcznych. Rysunki i roboty ręczne szkół powszechnych odpowiadały wymaganiom programów ministerjalnych.

Prace w seminarjach okazywały mało samodzielności, niestosowania zasad rozwoju indywidualności i własnego pomysłu. Że naukę robót ręcznych w seminarjach uprawia się podług danego wzoru, modelu, a nie na podstawie samodzielnych pomysłów, o tem świadczyły także wyłożone wykresy. Szkoły gimnazjalne, uposażone bogato w pracownie wzorowe, częściowo przekraczając zadanie szkoły ogólnokształcącej, wystawiły przeważnie dział pomocy naukowych i przyrządów fizykalnych. Dodatnie wyniki pracy szkół warszawskich na tem polu,

tak powszechnych jak średnich można zrozumieć, gdy się weźmie pod uwagę fakt, iż tamże robót ręcznych na podstawie upoważnienia ministerjalnego udziela się w wszystkich klasach, a więc w gimnazjach do 7-mej klasy włącznie, w małych oddziałach, częściowo prowadzonych przez 2 nauczycieli wykwalifikowanych w tygodniowo 4 godzinach, w wzorowych pracowniach—jako przedmiot obowiązkowy.

Z okazji zjazdu zorganizowało się w Warszawie Towarzystwo Miłośników Robót Ręcznych, które ma za zadanie szeroką propagandę idei robót ręcznych wśród szerokich sfer społeczeństwa. Nowa organizacja będzie miała zarazem na celu zakładanie pracowni przy szkołach i wydawanie czasopisma fachowego.

K. K. S.

SLÖJD A POMOCE NAUKOWE.

Zaleca się — względnie czy jest możliwe budować z uczniami przyrządy do fizyki, chemji, modele do przyrody — wogóle pomoce naukowe?*)

Nauczycielstwo nasze przenika coraz więcej myśl, że dotychczasowy werbalizm i uczenie się faktów na pamięć ustąpić musi samodzielnej pracy ze strony młodzieży, która przez obserwację, dostrzeganie i eksperymentowanie coraz więcej winna się zaprawiać w samodzielnem wysuwaniu wniosków.

I szkolnictwo nasze coraz wyraźniej zmierza do przeniesienia ucznia i nauczyciela do pracowni, ogrodów, bibljotek. Im prędzej zaś dokonamy tej zmiany, tem wcześniej wychowamy pokolenie, które umieć będzie nietylko pięknie i poprawnie mówić — lecz także i dobrze pracować.

Dlatego uważam, że dzieci mogą i powinny wyrabiać w slöjdzie (nauce robót ręcznych) szkole potrzebne przyrządy do fizyki, chemji i przyrody, jak pomoce naukowe wogóle.

Nasamprzód pozwolę sobie zwrócić uwagę na niektóre zasady, wypowiedziane w programie robót ręcznych wzgl. w okólniku Min. W. R. i O. P. w sprawie robót ręcznych w szkołach powszechnych (Dz. Urz. tegoż Ministerstwa nr. 12 z 1. 8. 25, str. 213). Według programu robót ręcznych (wskazówki ogólne — str. 9) „pożądaną jest rzeczą, aby nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących pozostawali w stałym kontakcie z nauczycielami robót ręcznych a wtedy da się łatwo pogodzić pracę metodyczną z potrzebami bieżącemi życia szkolnego. Tak np., robiąc pudełka z tektury lub drzewa, uczniowie mogą nadać im kształty i wymiary, odpowiednie do umieszczania w nich okazów mineralogicznych“. A na str. 10 czytamy: „Przez odpowiednie postawienie nauki robót ręcznych uczniowie tak się wyćwiczą, że robienie map plastycznych, przyrządów do fizyki i chemji w godzinach wolnych od zajęć szkolnych, nie będzie przedstawiało dla nich poważniejszych trudności“. Oczywiście, żądaniu temu można sprostać, bo jedną z najgłówniejszych zasad slöjdu jest zasada:

*) Zarazem odpowiedź na pytanie dziesiąte w *Naszych Echach* z Nr. 4 „P. S.“ (20 marca 1926 r.) str. 101.

Przerobienie poszczególnych ćwiczeń, ustopniowanych według ich trudności, na przedmiotach albo narzuconych uczniowi przez nauczyciela, albo też dowolnie obranych przez uczniów, a takiemi przedmiotami mogą być oczywiście przyrządy, modele, pomoce naukowe wogóle.

Wymieniony okólnik Ministerstwa zwraca uwagę przedewszystkiem na to, „że każdy przedmiot, wykonany przez ucznia, winien mieć pewną wartość użytkową, gdyż ta użyteczność wyrabianych przedmiotów zachęca bardzo młodzież do pracy“. Lecz tak program jak i też okólnik podkreśla, „że nie należy użyteczności przedmiotu uważać za cel główny robót ręcznych, gdyż największą wartość pedagogiczną mają tu wysiłki umysłowe i fizyczne, na jakie zdobywać się musi uczeń przy pracy“. Nie może ulegać żadnej wątpliwości, że „użyteczność wyrabianych przedmiotów bynajmniej nie zmniejsza tych wysiłków umysłowych i fizycznych ucznia, natomiast sprzyja zbliżeniu dziecka do szkoły, szkoły do życia i przyzwyczajeniu młodzieży do realnego myślenia.

Przyrządy, modele, pomoce naukowe wogóle — mogą w swej budowie być zupełnie pojedyńcze lub też już więcej skomplikowane. Dlatego należy mieć jeszcze jedną zasadę, podkreśloną tak w programie jak i też w okólniku, stale na uwadze, mianowicie: „aby uczeń nie zniechęcił się do pracy przez wybór zbyt trudnych i skomplikowanych przedmiotów, nauczyciel powinien czuwać nad tem, aby uczeń wybierał takie przedmioty, które mógłby wykonać przy pomocy znanych mu dobrze narzędzi i przy zastosowaniu ćwiczeń już przyswojonych“, czyli najpierw ćwiczenie, potem odnośny przedmiot, a nie odwrotnie: dla jakiegoś przedmiotu — pewne ćwiczenie.

Ponieważ jednak roboty ręczne mają cele własne, dlatego ich wyrabianie nie może i nie powinno zakłócać normalnej i metodycznej pracy. O ile zaś nauczyciel robót ręcznych uwzględniać będzie musiał wszystkie życzenia odnośnej szkoły, bez względu na to, czy wykonanie życzonych przyrządów wiąże się ściśle z programową pracą uczniów czy też nie, natenczas pracownia slöjdu stanie się prawdziwym warsztatem reparacyjnym, a nie będzie kuźnią fizycznych i duchowych zalet młodzieży, pobudzającą ją do pracy samodzielnej — twórczej. Zatem wyrabianie przyrządów — pomocy naukowych — nie może być głównym celem nauki robót ręcznych. Niestety w szkołach naszych często tak jest. Nie prowadzi się np. introligatorstwa dla tego, aby rozwijać siły duchowe i fizyczne, lecz — niestety, aby tylko książki pooprawiać! Dzieci nie mają o ćwiczeniach, poprzedzających introligatorstwo, najmniejszego pojęcia, lecz oprawiają książki — i to tak, że rzeczywiście szkoda drogiego czasu i materjału. Tak samo wykonuje się dość często bez wszelkich ćwiczeń wstępnych, przygotowujących ucznia do należytego wykonania danego przedmiotu: laski do pokazywania, różne pudełka, pudła do papieru. Wyniki są — bo inaczej być nie może — bardzo marne, zniechęcające tak ucznia, jak i nauczyciela, na podstawie takich rezultatów ocenia się slöjd i nic dziwnego, że uważa się go za rzecz mało pożyteczną i wskutek tego zbyteczną w szkole.

A czy zaleca się wzgl. jest wogóle możliwe wykonywać ów przyrząd z uczniami, nieznającymi dość dokładnie techniki obróbki tektury, drzewa czy metalu? Mojem zdaniem będzie to zawsze mniej lub więcej uprawianiem fu-

szery-partactwa. Twierdzi się — i to zupełnie słusznie — że życie jest również szkołą i to niejednokrotnie „rzeczywistszą" od tej naszej rzeczywistej szkoły czyli — że niektóre dzieci już od najmłodszych lat poznawały własności różnych materjałów, sposób ich obróbki, używanie pewnych narzędzi, brak im tylko pewnej wprawy. Oczywista rzecz, że takie dzieci są i że takie dzieci będą umiały i mogły wykonywać niektóre przyrządy. Będą to jednak tylko jednostki. Poza tem o jednej rzeczy nie powinniśmy zapominać. Otóż są modele i przyrządy do fizyki, szczególnie przy ćwiczeniach z mechaniki — typu najprostszego, najbardziej uniwersalnego, przy których używaniu nie chodzi tyle o ścisłość np. doświadczenia, jak o szybkość i naoczność wyniku. Przeważnie będą to przyrządy mniej lub więcej niedokładne, wskutek czego ćwiczenia i doświadczenia za ich pomocą przeprowadzone, będzie trzeba kontrolować, korygować przyrządem dobrym, precyzyjnym. Są jednak modele, jak np. bryły ze szkła, modele grzybów jadalnych i trujących, które sporządzone być muszą oczywiście poprawnie pod względem naukowym, by nie tylko ogólny wygląd lecz i wszelkie szczegóły budowy odpowiadały rzeczywistości. Są przyrządy do fizyki, chemji, które tylko wtenczas umożliwiają demonstrację okazu lub zjawiska odnośnej czynności, jeżeli są nadzwyczaj dokładnie zbudowane i wskutek tej dokładnej budowy precyzyjnie pracują. Rzecz jasna, że takich przyrządów lub modeli nie może wykonać dziecko, nieznające dość dokładnie obróbki różnych materjałów, wchodzących właśnie przy budowie tegoż przyrządu, modelu, pomocy naukowej w rachubę, nie chcąc uczniów przyzwyczajać do powierzchowności, niedokładności, partactwa.

A zatem: w slöjdzie można i powinno się wyrabiać przyrządy do fizyki i chemji, modele, wogóle pomoce naukowe, lecz wyrabianie tychże 1) nie może być głównym celem nauki robót ręcznych, 2) opierać winno się zawsze na ćwiczeniach zasadniczych przerobionych już w nauce robót ręcznych.

Jest to problem może cokolwiek trudny do rozwiązania, lecz rozwiązanie jego przynosi bardzo dużo korzyści, daje nam np. możność poznania specjalnych zdolności dziecka. Jest bowiem rzeczą doświadczoną, że niejeden z drzewa lub innego materjału model lub przyrząd, skonstruowany przez młodego majstra, kryje nieraz w sobie zapowiedź przyszłych wynalazków i niepowszednich zdolności ucznia, a które to dzieci skierować wtenczas można do szkoły zawodowej. Rozwiązywanie takich problemów daje nam poza tem dużo sposobności do wykazania dzieciom doniosłego znaczenia samowystarczalności ekonomicznej państwa i konieczności popierania rodzimej wytwórczości.

Wskazać pragnę nakoniec jeszcze na dwie zasady *szkoły twórczej*, które i w slöjdzie stosować należy, a mianowicie na z a s a d ę ł ą c z n e g o n a u c z a n i a i z a s a d ę w s p ó l n o ś c i p r a c y. Na początku podkreśliłem, że nauczyciele fizyki, chemji stać winni w ścisłym kontakcie z nauczycielami slöjdu, aby móc „wykorzystać" slöjd do celów innych przedmiotów. Lepiej, dogodnie byłoby jednak, gdyby można w szkołach naszych stosować zasadę łącznego nauczania. Wtedy lekcja fizyki wyglądałaby w ten sposób: omawiamy np. dźwignię, niema jej w pomocach naukowych naszej szkoły, kupić niema za co, a więc jedyne wyjście: Zbudujemy sobie sami dźwignię! I tak z lekcji fizyki stanie się od razu lekcja slöjdu. Jeżeliby teraz każdy uczeń chciał względnie miał

zbudować dźwignię, natenczas za długoby to trwało. Nie jest zaś koniecznem aby każdy uczeń posiadał taki przyrząd. Uważam, że przy jednej dźwigni można zatrudnić przynajmniej czterech uczni — oczywiście na zmianę — a mianowicie, dwóch przeprowadza ćwiczenie — doświadczenie, jeden obserwuje i koryguje, jeden obserwuje i notuje ostateczne wyniki czynności. Zatem na czterdziestu uczniów potrzebujemy tylko dziesięć dźwigni, a przy ich budowie stosujemy zasadę wspólności pracy, czyli jedną dzwignię buduje czterech uczniów, każdy wyrabia jakąś inną część całości, przekonywując się właśnie przy tych pracach, przy ich zestawianiu i montowaniu, że należy bardzo dokładnie pracować, inaczej przyrząd lub model będzie koszlawy, niedokładnie funkcjonujący, czyli sfuszerowany, nie do użycia! Twierdzi się, że przez stosowanie tej zasady robimy z dzieci robotników fabrycznych, wykonujących latami — a może nawet przez całe życie swoją jedną i tę samą czynność. Tak jednak nie jest! Raz — a jeżeli chcemy się szkole dziewcząt przysłużyć — to może dwa razy będzie ten sam oddział budował dźwignię. Lecz przy budowie po raz drugi można przecież poprzydzielać poszczególnym uczniom, uczenicom wykonanie innych części. Wynik z tego, że zarzuty tego rodzaju nie są uzasadnione.

Jakie przyrządy, modele, pomoce naukowe można wykonać? To zależy od warunków danej szkoły, od pracowni, jaką szkoła posiada, od poziomu nauki robót ręcznych, od inicjatywy, twórczości nauczyciela i dlatego właśnie jemu pozostawiam wyszukanie tych przyrządów, które w swej szkole bez większych trudności wykonać może.

Nakoniec podkreślić jeszcze pragnę ekonomiczne znaczenie robót ręcznych. Dają bowiem możność zaopatrzenia szkół naszych w dzisiejszych trudnych warunkach w najpotrzebniejsze pomoce naukowe i poprowadzenia wszelkiej nauki według nowoczesnych wymagań.

Poznań. J. Sobolewski.

ODPOWIEDZI INFORMACYJNE.

Kol. S. J. w sprawie poborów emerytalnych.

— Nauczyciel szkoły powszechnej, posiadający 35 lat pracy zawodowej otrzymuje po myśli art. 19 ustawy emerytalnej z dnia 11 grudnia 1923 (D. U) R. P. z roku 1924, Nr. 6, poz. 46) 100% poborów z czynnej służby, składających się

a) z pensji podstawowej (obecnie VII c)
b) dodatku za kierownictwo
c) „ regulacyjnego
d) „ ekonomicznego na żonę.

Dodatek ekonomiczny na jedno dziecko może przyznać emerytowi władza naczelna za zgodą Ministra Skarbu, tylko w wyjątkowych na szczególne uwzględnienie zasługujących wypadkach (art. 20 ustawy z dnia 11 grudnia 1923 oraz par. 5 rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 26 marca 1924 w Dz. U. R. P. Nr. 32, poz. 320).

poczynając od 1 września), przez cały ten czas wolny wstęp do muzeów i galeryj. Karta uczestnictwa, uzyskania dla pierwszego terminu, jest ważna. Wkładka — 50 lirów. Biuro Komitetu Polskiego mieści się w redakcji Rocznika Pedagogicznego — Warszawa, Emilji Platera 25, czynne od 25 sierpnia. Biuro włoskie: Roma 34 via Brenta 2.

STUDJUM WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W UNIWERSYTECIE POZNAŃSKIM. W roku akademickim 1926/1927 będą czynne następujące kursy:

1. Kurs trzyletni pełny, uprawniający do stopnia „magistra wychowania fizycznego" (nadto zaś, po dwuletniej praktyce, do egzaminu nauczycielskiego dla szkół średnich i seminarjów nauczycielskich). Program ogłoszono w spisie wykładów Uniw. Pozn. Wymagana matura gimnazjalna.

2. Kurs trzyletni uproszczony, uprawniający do egzaminu nauczycielskiego z wychowania fizycznego jako przedmiotu dodatkowego (przy jakimkolwiek przedmiocie głównym). Program ogłoszono jak wyżej. Wymagana matura gimnazjalna.

3. Kurs dwuletni, o programie odpowiadającym przepisom, dotyczącym Państwowych Instytutów Wychowania Fizycznego (Dziennik Urzędowy Min. W. R. i O. P. z 15 listopada 1924). Spodziewana zamiana na Państw. Inst. Wych. Fiz., dający po dwuletniej praktyce prawo przystąpienia do egzaminu naucz. dla szk. śr. i sem. naucz. Wymagana matura szkoły średniej ogólnokształcącej lub seminaryjna.

4. Kursy dokształcające: a) wakacyjne (pięciotygodniowe) dla nauczycieli wyszkolonych na kursach najmniej rocznych, oraz b) roczne, dla nauczycieli tychże szkół, nie posiadających wymienionego wyszkolenia. Oba rodzaje kursów przygotowują do egzaminów uproszczonych. Termin zgłoszeń do 15 czerwca b. r.

PRZECIWKO REKLAMIE KUPIECKIEJ ZAPOMOCĄ SZKOŁY. Związek Fabrykantów w Poznaniu zwrócił się do Min. W. R. i O. P. z prośbą o zabronienie prowadzenia akcji reklamowej na terenie szkół. Przyczyną wystąpienia było rozesłanie przez lwowską fabrykę chemiczną „Tlen" prospektów do dyrekcyj zakładów szkolnych. polecających do rozsprzedaży pomiędzy uczniów po cenie kosztu materjału i robocizny mydeł i pasty do zębów. (Prosimy nam donieść o podobnych wypadkach — Red. „P. S.")

KONKURS.

Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego ogłasza konkurs na posadę nauczycielską:

a) kierownika 7 kl. szkoły powszechnej w Radomsku

b) kierownika 7 kl. szkoly powszechnej w Wieruszowie.

Warunek: ukończenie Wyższego Kursu Nauczycielskiego i co najmnie-6-letnią praktykę nauczycielska.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Własnemi czcionkami Wydawnictwa.

Również przysługuje emerytowi dodatek mieszkaniowy.

Od przyznanych poborów emerytalnych potrąca się 3% na emeryturę i podatek państwowy.

Kol. W. J. w sprawie zwrotu kosztów za leczenie.

(Zapytujący zachorował w lutym r. b. Lekarz powiatowy stwierdził zapalenie stawu nogi lewej i odesłał go do lekarza urzędowego na województwo celem przekazania do kliniki. Lekarz wojewódzki jednakże uważał, że pacjent choruje na wrzód w nodze i odesłał go spowrotem do domu. Po kilku tygodniach chory został przewieziony do szpitala powiatowego i za radą lekarza powiatowego, który był zdania, że zachodzi gruźlica kości, przyjechał pacjent do P., gdzie leczył się w szpitalu N. N. na własny koszt).

— Wedle osiągniętych informacyj w Kuratorjum i Wojewódzkim Urzędzie Zdrowia P. Kol. starać się może o zwrot kosztów swego leczenia w szpitalu — w przepisanej oczywiście rozporządzeniem ministerjalnem wysokości. Uzyskanie zaś tego zwrotu będzie wtedy tylko możliwe, gdy wykaże się P. Kol. odpowiedniemi danemi, że przebieg jego starań o leczenie swej chorej nogi odpowiadał przebiegowi nam podanemu. Należy wniosek przesłać drogą urzędową t. j. przez swego lekarza powiatowego do Wojewódzkiego Urzędu Zdrowia.

Kol. R. Ł. w sprawie korespondencyjnych kursów.

— Ministerstwo W. R. i O. P. uważa zasadniczo Korespondencyjne Wyższe Kursy Nauczycielskie za jedną z możliwych form pomocy dla nauczycielstwa, przygotowującego się do egzaminu dla eksternów na Wyższych Kursach Nauczycielskich. Dotychczas istnieje tylko jeden Korespondencyjny Wyższy Kurs Nauczycielski, zorganizowany w roku 1925/26 przez Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny w Warszawie, Chmielna 33.

Kol. L. B. w sprawie przyborów sportowych.

— Prosimy się zwrócić do firmy J. Paczkowski i Synowie w Poznaniu o najnowszy cennik. Koszt gry „koszykówki“ wynosi według tegoż cennika 1 opona z chromowej skóry: 24.50 zł, dętka do powyższej: 3.25 zł, 2 kosze z konopną siatką: 16.50 zł, 1 para stojaków wraz tarczami do wysuwania do trzech metrów: 90.— zł.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

BYŁY NAUCZYCIEL lat 70 liczący, który po 20 latach wygnania powrócił ze Syberji do wolnej Ojczyzny — walczył pod Lwowem, obecnie znajduje się w skrajnej nędzy, nie mając środków do życia, zwraca się do serc litościwych z pokorną prośbą o łaskawą pomoc w rozpaczliwem położeniu starca. Seweryn Trębicki, Kraków, ul. Kolletek.

IV MIĘDZYNARODOWY KONGRES WYCHOWANIA MORALNEGO odwołany w kwietniu b. r. odbędzie się w nowym terminie w Rzymie w dniach od 28 września do 2 października. Rząd włoski zapewni uczestnikom Kongresu liczne ułatwienia podróży i pobytu: 50% zniżkę kolejową (wjazd przez którąkolwiek stację graniczną), 5 podróży po cenie ulgowej w przeciągu 6 tygodn.